DEBATE 1

## Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo




# Acceso y retrasos en la educación en América Latina

Simon Schwartzman








# Acceso y retrasos en la educación en América Latina

Simon Schwartzman[1]

*Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro*

## El crecimiento del acceso a la educación

América Latina entra en el siglo XXI con la universalización del acceso a la educación fundamental, y avances importantes en el acceso a los demás niveles[2]. En los países incluidos en este estudio, cerca del 67% de las personas entre 5 y 24 años de edad asisten a la escuela, más en Argentina donde el 72% de la población de ese grupo de edad está escolarizada y menos en Honduras, con 60.2%. Entre los 9 y los 11 años, prácticamente todos los chicos en los países analizados asisten a clases. En la educación preescolar, para los chicos de 5 años, México tiene una situación especial, con 85.2% de participación. Por otra parte, para los grupos de 12 años de edad y más, la participación ya cae para algunos países, y se acentúa después. En Honduras, 25% de los chicos entre 12 y 14 años ya no asisten a la escuela. En el grupo de 15 a 17 años, Argentina, Brasil y Chile consiguen mantener la presencia de cerca de 80% de los adolescentes en las escuelas, mientras que Honduras cae al 40%, y México y Perú se quedan cerca del 60%. Entre los jóvenes de 18 a 24 años, Argentina tiene la participación más alta, con cerca del 45% de los jóvenes escolarizados, seguida de Brasil y Chile, con cerca del 30%, y después los demás, con alrededor del 20% o menos.

---

[1] simon@iets.inf.br

[2] Para una visión amplia, UNESCO - OREALC. 2001. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

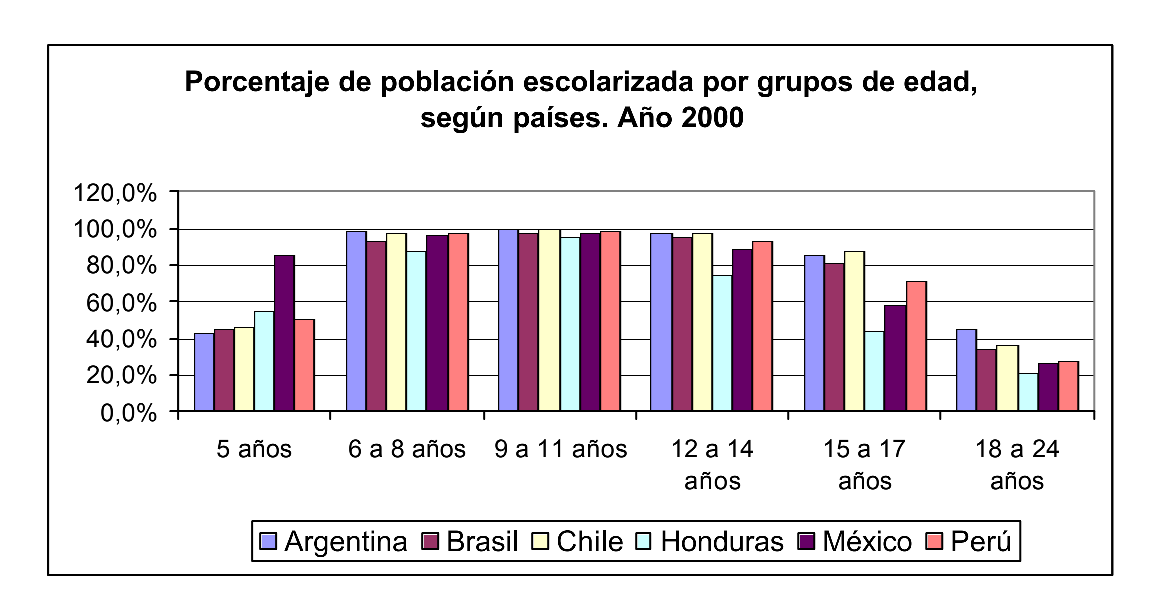



**Figura 1**[3]

Esta no es una situación estática. A pesar de que la década del 90 haya sido, en casi todos los países de la región, un período de estagnación económica, los sistemas educacionales siguieron creciendo de forma bastaste significativa. La Figura 2 compara las proporciones del crecimiento da la población total con el crecimiento de la escolaridad en el período. En casi todos los países, excepto México, el aumento de la escolaridad fue significativamente superior al de la población, con dos casos extremos dignos de atención: Honduras, con una tasa de crecimiento poblacional del orden de 3% al año y un aumento de la escolaridad de 60% en diez años, a partir de una base inferior al de los demás países; y Brasil, con un aumento de 40%.

[3] Los datos de Argentina son del censo poblacional de 2001. En el caso de Chile y de Perú la categoría '5 años' incluye a los niños de 3 a 5 años, de manera que puede estar subestimada la escolarización de los niños de 5 años de edad.

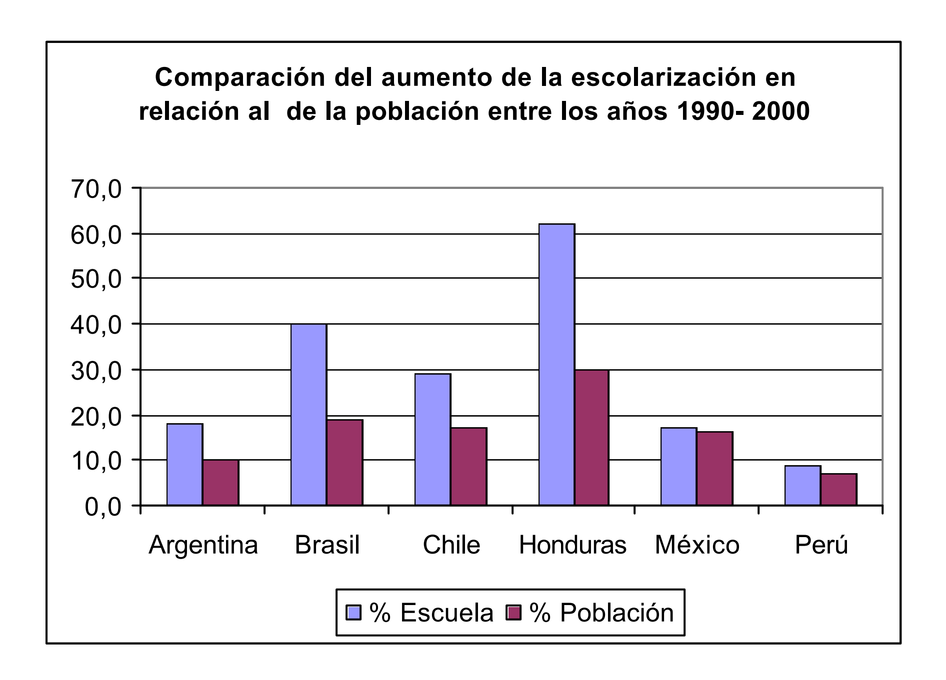



**Figura 2**[4]

La Figura 3 muestra que el aumento de la escolaridad se produjo principalmente en la pre-escuela, para los chicos entre 3 y 5 años, y para los grupos de más de 15 años de edad, que tenían tasas menores de participación. La figura 4 muestra como este crecimiento afectó a las tasas de participación para cada grupo de edad. A pesar del gran aumento de la educación pre-escolar, el número de personas en este grupo de edad también aumentó mucho, lo que tuvo como consecuencia que el incremento de la tasa de participación no haya sido tan significativo.

[4] Los datos de "cerca de 1990" son de 1990 para Brasil, Chile y Honduras, 1992 para México, y 1997 para Perú; los datos de "cerca de 2000" son del año 2000 para todos los países, excepto Brasil y Honduras, que son de 2001. Los datos de Argentina en esta figura son de los censos poblacionales de 1991 y 2001.

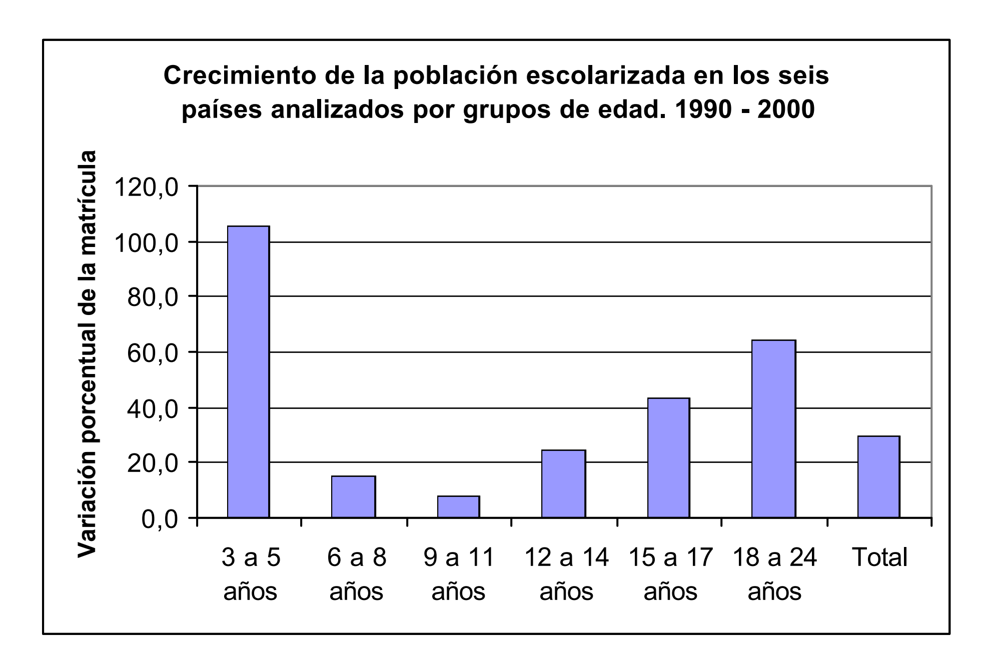



**Figura 3**

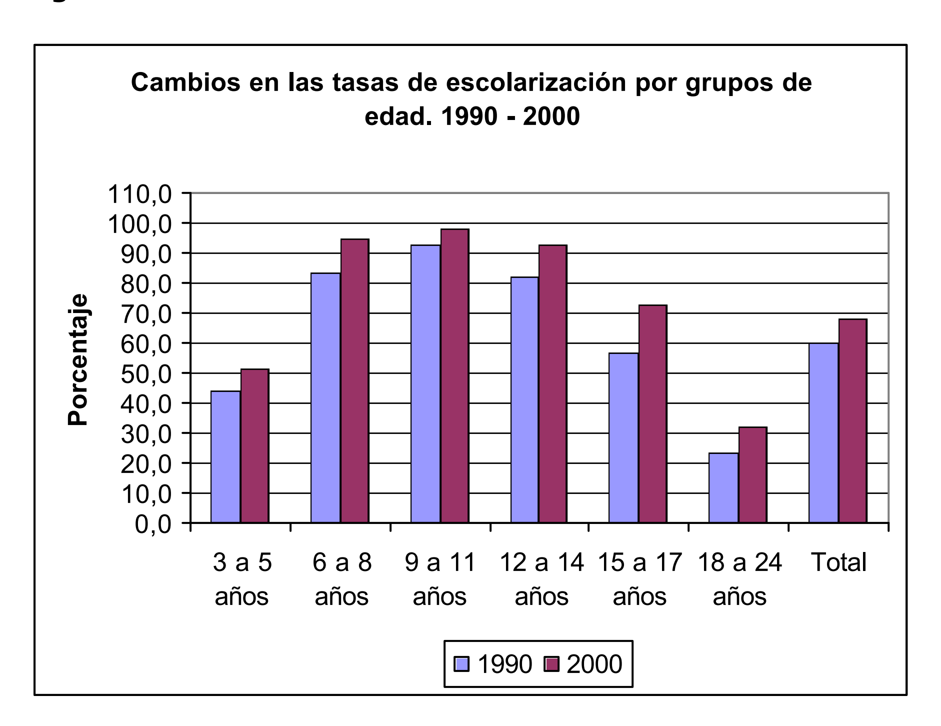



**Figura 4**

En la medida en que el acceso a la educación aumenta, se reduce también el impacto de los determinantes socioeconómicos más generales de las diferencias en oportunidades de acceso. Los principales resultados se pueden ver en el cuadro 1. Al contrario de otras sociedades en Asia o África, no hay

diferencias importantes de género en el acceso a la educación en Latinoamérica[5]. Existen diferencias importantes en relación al área de residencia – personas en áreas rurales tienen menos acceso a la educación que personas en áreas urbanas. Sin embargo, esta diferencia se ha reducido de manera muy significativa en la década, y, además, el número de personas residentes en áreas rurales también ha disminuido, del 28.5 al 21.6%.

| **Determinantes de las diferencias de acceso a la educación** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **% de la población en escuelas** | | | |
| | | **9 a 17 años** | | **15 a 17 años** | |
| | | **c1990** | **c2000** | **c1990** | **c2000** |
| | Hombre | 77,5% | 88,2% | 55,1% | 73,9% |
| | Mujer | 78,3% | 87,8% | 58,2% | 72,4% |
| Género | dif % | -0,8% | 0,4% | -3,1% | 1,5% |
| | Urbana | 83,1% | 90,4% | 64,6% | 78,4% |
| | Rural | 65,5% | 80,3% | 35,8% | 55,0% |
| Residencia | dif % | 17,6% | 10,1% | 28,8% | 23,4% |
| | Bajo: Menos de 6años | 68,6% | 82,3% | 40,9% | 61,5% |
| | Medio: De 6 a menos de 12 años | 88,0% | 92,0% | 72,6% | 80,3% |
| Clima educacional | Alto: 12 años y más | 95,4% | 97,6% | 88,2% | 93,9% |
| | dif % (bajo, alto) | 26,8% | 15,3% | 47,3% | 32,4% |
| Trabajo | Económicamente activos | | | 33,3% | 54,7% |
| | Económicamente inactivos | | | 74,0% | 83,3% |
| | dif % | | | -40,7% | -28,6% |

**Cuadro 1**

Las diferencias más importantes son las relacionadas al nivel educacional de las familias, estimado a través del promedio de años de escolaridad de los miembros de más de 18 años de las familias ("clima educacional"). Se sabe, de la literatura, que la educación de las familias es un determinante importante del logro educacional de los estudiantes. Además, la educación de los padres está fuertemente asociada a otras dimensiones de nivel socioeconómico, entre los

[5] Filmer, Deon. 1999. *The structure of social disparities in education : gender and wealth*. Washington, DC: World Bank Development Research Group Poverty and Human Resources, Francis, Becky, and Christine Skelton. 2001. *Investigating gender : contemporary perspectives in education*. Buckingham; Philadelphia: Open University.

cuales se destaca la renta[6]. En 1990, había casi 30 puntos porcentuales de diferencia en el acceso a la escuela entre los que pertenecían a familias con más y menos educación. En el año 2000, esta diferencia se ha reducido en casi diez puntos, pero sigue siendo del orden de 20 puntos.

Para el grupo entre 15 y 17 años, es posible examinar el impacto del trabajo sobre la escolarización[7]. Lo que se observa es que el impacto del trabajo, aunque significativo, es menor que el impacto del "clima educacional". De hecho, no es posible determinar, con estas informaciones, en qué medida es el trabajo el que explica la ausencia a la escuela, o es el abandono de la escuela lo que explica el trabajo. Hay bastante evidencia de que el trabajo infantil y de jóvenes puede coexistir con la presencia en la escuela, cuando no requiere tiempo completo, y cuando las familias no dependen de la renta de los hijos, que es lo que ocurre en la mayoría de los casos.[8]

**El retraso escolar**

Estar en la escuela no es suficiente, es necesario saber también si los estudiantes están aprendiendo lo que necesitan. Existen evidencias, basadas en

diferentes evaluaciones nacionales e internacionales, de que los niveles de aprendizaje son mucho más bajos, en la región, de lo que sería deseable.[9]
Las encuestas de hogares no permiten medir directamente lo que los estudiantes aprenden, pero dan indicaciones sobre la eficiencia de los sistemas educacionales en hacer con que los estudiantes progresen en la medida en que pasan los años. En todos los países, existe una expectativa general de cual serie de estudio

---

[6] Duncan, Greg J., y Jeanne Brooks-Gunn. 1997. *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation, Thomas, Duncan, Robert F Schoeni, y John Strauss. 1996. *Parental investments in schooling the roles of gender and resources in urban Brazil*. Santa Monica, Calif: RAND.

[7] La comparación no es posible para los grupos de menor edad, porque las encuestas de hogares tienen límites distintos para la edad de las personas que pueden ser consideradas económicamente activas.

[8] Salazar, Mara Cristina, y Walter Alarcón G. 1998. *Child work and education five case studies from Latin America*. Aldershot, Hants, England; Brookfield, VT: Ashgate, Schwartzman, Simon. 2001. *Trabalho infantil no Brasil*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho.

[9]El studio de la OECD, PISA, incluye resultados comparables para Brasil, Chile, México, Argentina y Peru, para estudiantes de 15 años de edad. OECD. 2001. *Knowledge and skills for life - first results from PISA 2000 - Education and skills*. Paris: OECD Programme for International Student Assessment.

corresponde a que nivel de edad, y es posible examinar si esta expectativa se está cumpliendo.

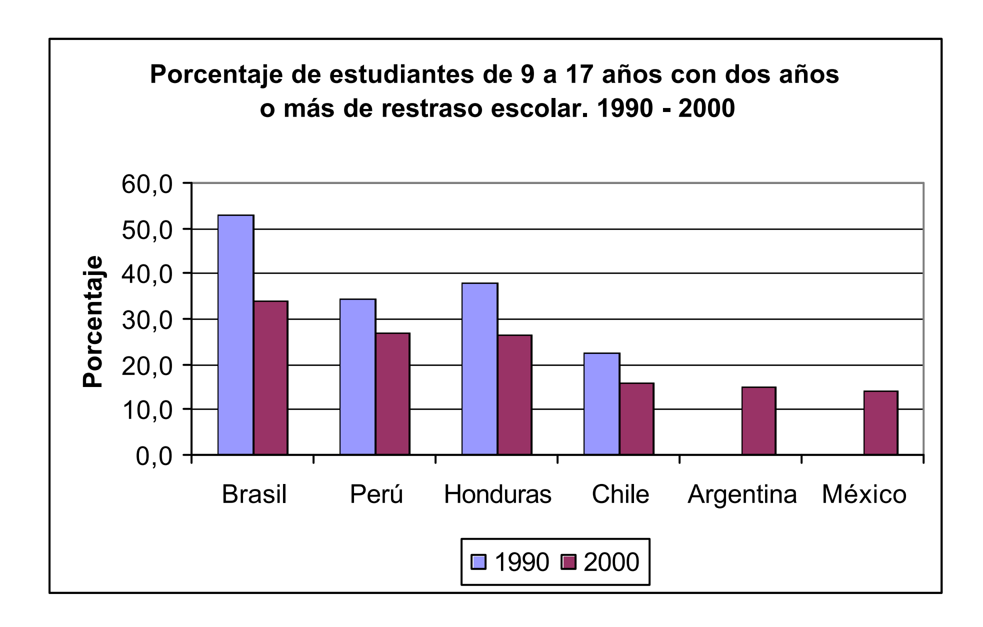



**Figura 5**

La Figura 5 muestra la situación del retraso escolar en los distintos países y en dos momentos en el tiempo, para el grupo de 9 a 17 años, cuando existe información para ello. Brasil hizo un esfuerzo significativo para reducir el retraso escolar entre 1990 y 2001, pero, con más del treinta por ciento de sus estudiantes todavía rezagados, es el que está en la peor situación. Perú, Honduras y Chile también muestran mejoras, y México y Argentina, para los cuales no hay informaciones comparables para el periodo anterior, son los que tienen menores niveles de retraso.

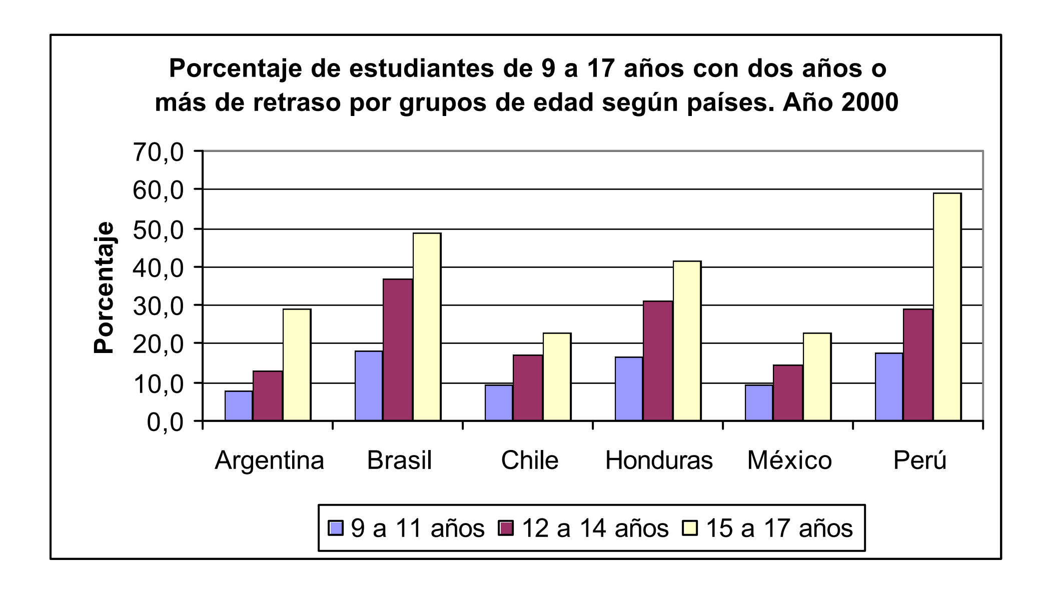



**Figura 6**

La figura 6 muestra los datos de retraso escolar por grupos de edad. Como se puede esperar, el retraso escolar aumenta con la edad.[10] En 2001, en Brasil, 18% de los estudiantes entre 9 y 11 años de edad tenían dos o más años de retraso; en el grupo de 12 a 14 años, 36.7%; entre los de 15 a 17, casi el 48,6%, casi la mitad. Hubo una mejora importante en relación a 1990, cuando los porcentajes eran 38.2%, 60,6% y 68,9%. Sin embargo, los datos de Brasil son todavía los peores del grupo, con excepción del grupo de más edad en Perú, con México con la situación más favorable.

Las razones y el sentido del retraso escolar dependen, en parte, de las políticas educacionales adoptadas por los distintos países. Brasil tiene una larga tradición de no permitir que los alumnos sean promovidos de una a otra serie

escolar si no logran aprender lo que los profesores creen que deben saber[11]. Hay muchos estudios que muestran que, primero, los criterios de los profesores pueden variar mucho; y, segundo que no hay beneficio pedagógico con la reprobación. Por el contrario, los estudiantes que quedan rezagados suelen perder la motivación y alejarse cada vez más de la vida escolar, hasta que

---

[10] Por definición, la gran mayoría de los estudiantes de más de 18 años todavía en la educación media están retrazados, con algunas variaciones en función de los sistemas de cada país.

[11] Fletcher, Philip R. 1984. *Primary school repetition : a neglected problem in Brazilian education : a preliminary analysis and suggestion for further evaluation*. Stanford, CA: Stanford University.

terminan por abandonar los estudios. Buena parte de la mejora habida en Brasil en la última década se debe a una política deliberada de cambiar esta tradición, por la introducción de "ciclos" pedagógicos de dos o más años, dentro de los cuales los alumnos son promovidos de forma automática. La experiencia muestra que, cuando introducidas de forma mecánica, estas políticas también traen resultados negativos, sobretodo al transmitir a los profesores y estudiantes la idea de que no hay consecuencias o sanciones para los alumnos que no se dedican a aprender. Todavía se buscan formas adecuadas de no alejar los estudiantes de su grupo de edad, sin que se pierdan los objetivos centrales de la educación.[12]

Existen, además, importantes determinantes sociales para el rezago escolar, como se puede ver en el cuadro 2.

[12] Barreto, Elba Siqueira de Sá, y Eleny Mitrulis. 2001. "Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país." *Estudos Avançados* 42, Franco, Creso. 2001. *Avaliação, ciclos e promoção na educacão*. Porto Alegre: Artmed..

| **Determinantes de las diferencias de rezago escolar** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **% con retraso de 2 años o más** | | | |
| | | **9 a 17 años** | | **entre 15 y 17 años** | |
| | | **c1990(*)** | **C2000** | **c1990(*)** | **c2000** |
| Género | Hombre | 50,5% | 29,2% | 64,2% | 45,0% |
| | Mujer | 45,3% | 22,1% | 59,0% | 34,8% |
| | dif % | 5,2% | 7,1% | 5,2% | 10,2% |
| Residencia | Urbana | 42,2% | 21,7% | 57,7% | 35,2% |
| | Rural | 63,6% | 39,7% | 76,9% | 62,8% |
| | dif % | -21,4% | -18,0% | -19,2% | -27,6% |
| Clima educacional | Bajo: Menos de 6años | 66,5% | 40,8% | 82,1% | 63,2% |
| | Medio: De 6 a menos de 12 años | 33,7% | 16,3% | 51,7% | 30,0% |
| | Alto: 12 años y más | 13,6% | 4,6% | 25,3% | 9,1% |
| | dif % (bajo, alto) | -52,9% | -36,2% | -56,8% | -54,1% |
| Trabajo | Económicamente inactivo | | | 55,9% | 35,5% |
| | Económicamente activo | | | 72,7% | 52,2% |
| | dif % | | | -16,8% | -16,7% |
| (*) - Excluye a Argentina y México. | | | | | |

**Cuadro 2**

El factor más importante de rezago, de la misma manera que para el acceso a la escuela, es el "cima educacional" de las familias de los estudiantes. Esta variable juega un papel especialmente fuerte para el grupo de edad de 15 a 17 años, que sufre de manera más definida el impacto de las diferencias sociales en sus logros educacionales. Este impacto puede ser directo, por la ausencia de un ambiente familiar que estimule y valorice la educación. Pero puede ser, también, indirecto, por la relación que existe entre la calidad de las escuelas y el nivel socioeconómico de los estudiantes. En todos los países del grupo, los hijos de las clases medias y altas van a escuelas privadas, adonde los recursos educacionales son mejores, y adonde pueden convivir con un grupo de colegas con más motivación e interés por la educación y la cultura. Vivir en el campo o en la ciudad es también importante, aunque este factor esté correlacionado con el "clima educacional" de las familias, y por consecuencia también con el nivel socioeconómico.

Hay también una diferencia importante de género, a favor de las mujeres, que se aproxima al 10% para el grupo entre 15 y 17 años de edad. Hay una clara tendencia entre varones, más que entre mujeres, sobretodo de niveles socioeconómicos más bajos, a buscar trabajo, en la medida en que entran en la

juventud. Esto puede estar asociado tanto a la necesidad económica de trabajar cuanto a dificultades que estos alumnos puedan estar sintiendo para adaptarse a los programas y organización social de las escuelas.

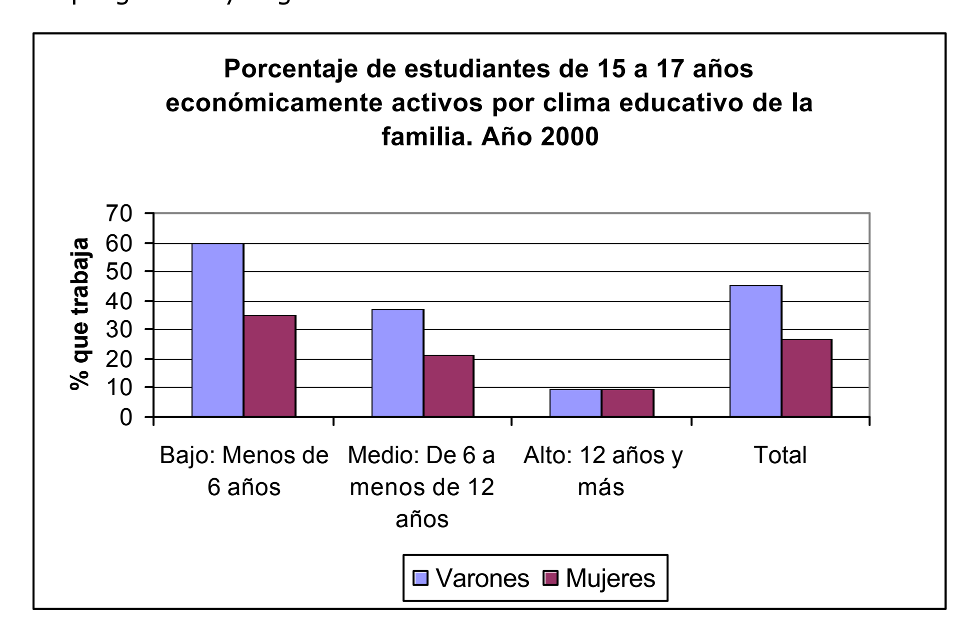



**Figura 7**

**Políticas actuales y políticas futuras**

En su conjunto, los datos muestran dos hechos fundamentales. Primero, el logro de casi todos los países en proporcionar acceso a la educación básica a casi la totalidad de la población. Pero, al mismo tiempo, la fuerte correlación entre condiciones económicas y sociales y resultados educacionales; esto se ve tanto en las diferencias entre países, con Argentina y Chile presentando resultados consistentemente mejores que los demás, y dentro de cada país, con el gran impacto de las diferencias del "capital cultural" de las familias de los estudiantes en su acceso y permanencia en las escuelas.

Los datos muestran también que, aunque el acceso a la educación básica sea casi universal, la región está todavía lejos de la universalización de la educación preescolar, así como de la educación media (Figura 1). Estos "huecos" en el acceso explican la tendencia, en la región, a invertir recursos en estos dos niveles, para lograr la universalización del acceso a la escuela desde los 5 hasta los 18 años.

La cuestión que se plantea es si es posible seguir con una política de expansión, y, al mismo tiempo, promover una política de mejora de la calidad de la

educación, que debería tener como objetivo central la reducción de la dependencia que los logros educacionales tienen de las condiciones socioculturales de los estudiantes, aumentando el papel de las escuelas en reducir estas diferencias. Si tomamos el rezago escolar como un indicador aproximado de logro, las figuras 8 y 9 ayudan a visualizar el problema. En Brasil, entre 1990 y 2001, la expansión de la educación fue seguida de un aumento del efecto de las condiciones socioeconómicas sobre el logro, y no de su reducción. Así, en 1990, 86.1% de niños y adolescentes en hogares de bajo capital cultural estaban rezagados, comparado con 31,5% los de los hogares de alto capital – una diferencia de casi 55 puntos porcentuales. Diez años después, las proporciones habían cambiado para 67.7% y 11.2%, una mejora importante para todos, pero sobretodo para el grupo de capital cultural más alto, lo que llevó a un aumento de la diferencia para 56.5 puntos porcentuales (figura 9). Este dato es consistente con lo que se conoce de la sociedad brasileña en general, adonde los desarrollos y el crecimiento económico, cuando existen, benefician sobretodo a los estratos sociales más altos.[13] Perú sigue un padrón similar al de Brasil, mientras Chile representa la situación opuesta, adonde el impacto del capital cultural es relativamente más chico, y la tendencia en la última década ha sido a su reducción. Honduras muestra un padrón semejante a Chile, y no hay datos para ver la evolución de Argentina y México.

[13] En la década del 90, la estabilización económica de 1994-1995 significó una reducción de las tasas de desigualdad en Brasil, pero el estancamiento económico de los años siguientes llevó a una vuelta a los niveles de desigualdad históricos, a pesar de las mejoras en una serie de indicadores sociales, en el área de salud, educación, habitación, acceso a bienes de consumo, etc. Ver Henriques, Ricardo (Ed.). 2000. *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, Schwartzman, Simon. 2003. "Globalization, poverty, and social inequity in Brazil." in *Working Paper Series*. Oxford, UK: University of Oxford Centre for Brazilian Studies.

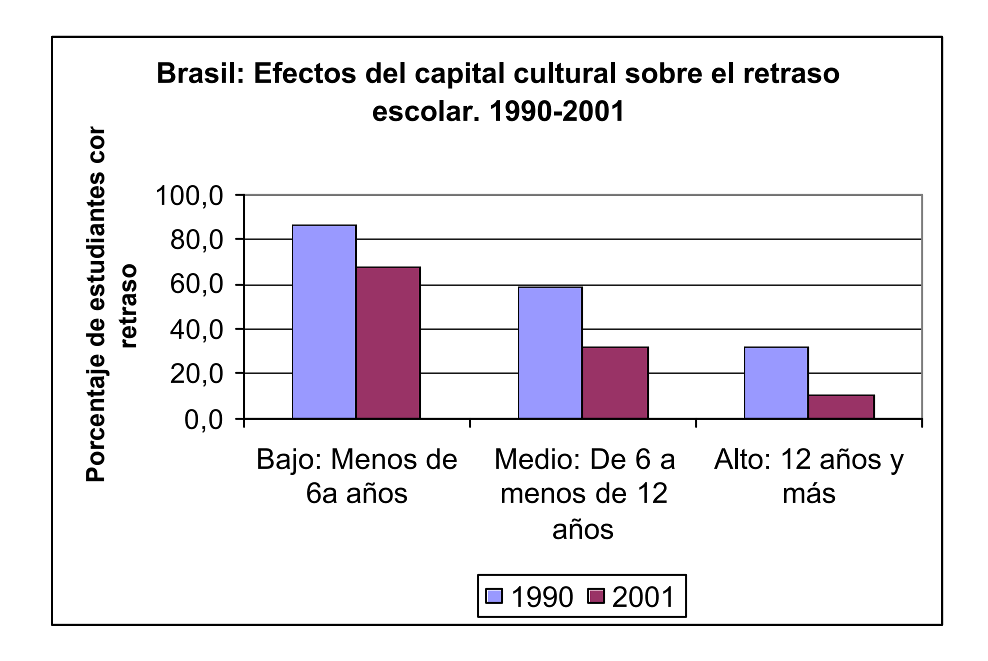



**Figura 8**

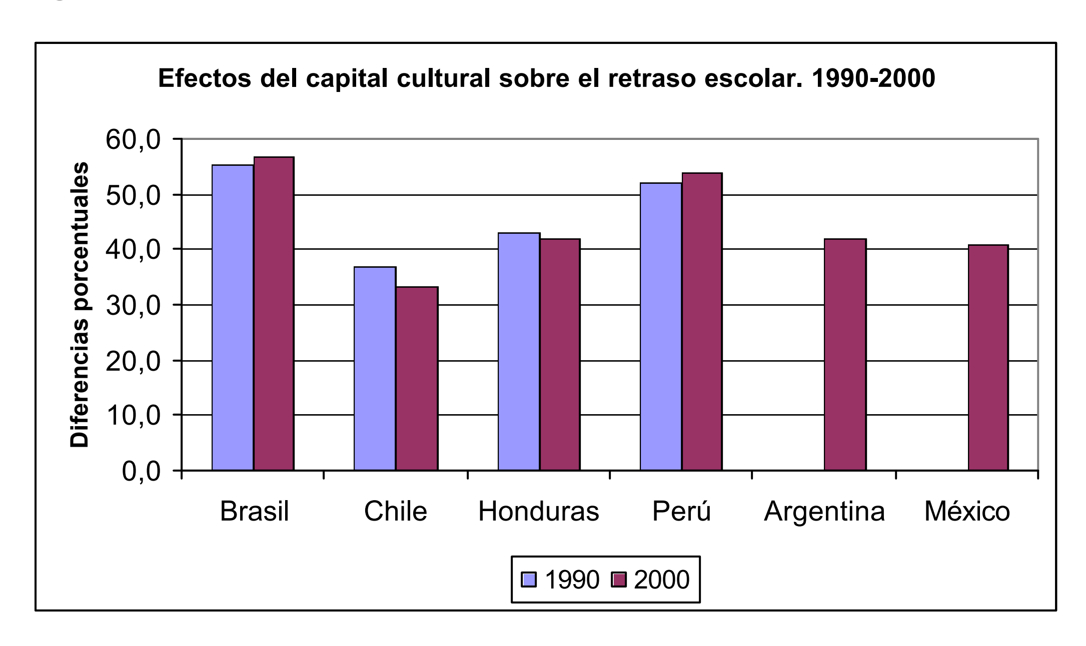



**Figura 9**

No sería imposible argumentar que, como los niveles de rezago se están reduciendo para todos los grupos, las políticas de expansión adoptadas por Brasil y Honduras serían adecuadas, aunque el efecto de las diferencias socioeconómicas esté aumentando. Sabemos, por otra parte, que la reducción de los niveles de retraso educacional en Brasil fue en gran parte el resultado de políticas gubernamentales específicas que no tomaron en cuenta su impacto sobre la calidad de la educación. Las informaciones disponibles sobre calidad,

obtenidas por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica en Brasil (SAEB), así como por el Examen Nacional de Educación Media (ENEM) muestran que la calidad de la educación brasileña, en promedio, está empeorando, y la explicación oficial ha sido que esto se debe justamente a la expansión de los últimos años.[14]
Si la calidad de la educación es mala –y los resultados internacionales de PISA confirman que esta es la realidad de México, Brasil, Chile, Perú y Argentina, con pequeñas variaciones–, la continuación de políticas de expansión y reducción del retraso por vía meramente administrativa no parece ser recomendable. Es necesario desarrollar una nueva generación de políticas educativas que traten de manera más directa y eficaz los problemas de calidad y puedan hacer que las escuelas jueguen un papel significativo en la reducción de las diferencias de logros que son determinadas externamente.

Existe mucha controversia sobre cuáles serían las mejores políticas para lograr este objetivo. Las recomendaciones más comunes son las de aumento de gastos, para el pago de profesores, construcción de escuelas, compra de materiales, etc. Hay dos problemas serios con estas propuestas. El primero es que, por lo general, los países de la región ya gastan cerca del 5% de su producto bruto en educación, y no hay mucho espacio para aumentos muy importantes de gastos. El segundo es que no hay ninguna seguridad de que el simple aumento de gastos tenga algún efecto sobre la calidad y la inequidad de la educación.

Una política centrada en la mejora de la calidad y la equidad de la educación tendría que tratar de, por lo menos, cuatro conjuntos principales de cuestiones y problemas. Sin orden de prioridad, estas cuestiones son las siguientes:

> *Cambios en el contenido de la formación de maestros y maestras.* La gran mayoría de las escuelas de educación y de formación de maestros no los capacitan de manera sistemática para alfabetizar e introducir los estudiantes a los conocimientos iniciales y básicos de lengua y matemática. Esto no es un problema importante para hijos de familias de capital cultural alto, que transmiten a los hijos conocimientos y formación independientemente de la calidad de las escuelas, y que les permite aprovechar mejor lo que los

[14] Comini, C, y J F. Soares. 2003. "Comparação do desempenho em matemática dos alunos das escolas públicas e privadas: A evidência do SAEB 99." Belo Horizonte: mimeo, INEP. 2002. "Relatório pedagógico do ENEM 2002." Brasília: Ministério da Educacão, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Wilcox, Kristen Campbell, y Randall Ryder. 2002. "Standardized testing and improving educational opportunity in Brazil." *The Educational Forum* 66:214-19.

maestros tengan para transmitir. Sin embargo, para los estudiantes de familias con capital cultural bajo, es esencial que los maestros dispongan de un instrumental adecuado para compensar las limitaciones que ellos traen. Este instrumental debe consistir en un repertorio de métodos de enseñanza, y también de materiales pedagógicos adecuados, que necesitan ser producidos por especialistas.

> *Cambios en la profesión docente.* La pérdida de status y prestigio de la profesión docente, causada por la expansión de las carreras de nivel superior y la masificación de la educación básica, no es algo que pueda reverterse en el futuro previsible. Una manera de enfrentar esta situación sería aceptar la existencia de perfiles profesionales distintos en la carrera, que podrían incluir especialistas, trabajadores temporarios, profesionales de otras áreas, etc. Por ejemplo, estudiantes universitarios de química o ingeniaría podrían dar clases de sus disciplinas en las escuelas secundarias, como actividad temporaria, después de un entrenamiento práctico de corta duración. En las escuelas de educación básica, además de los maestros con formación pedagógica sólida, pueden haber ayudantes con diferentes niveles de calificación. Hay muchas alternativas que necesitan ser experimentadas para lograr una situación en que la actividad del maestro o maestra no se quede aprisionada en una profesión masiva de bajo prestigio y sin alternativas.

> *Políticas efectivas de descentralización y autonomía de las escuelas.* Muchos países en América Latina han pasado por procesos bastante radicales de descentralización, pero esto ha significado, normalmente, la transferencia de responsabilidad de los gobiernos nacionales a los estados y provincias, o de estas a las municipalidades. Esto, sin embargo, no resuelve el problema de la descentralización, que es el de dar a los directores de las escuelas los estímulos y la flexibilidad necesaria para que trabajen para mejorar cada vez más la calidad de la educación que imparten. No hay soluciones fáciles para la transformación de las burocracias educacionales que predominan en América Latina por redes de escuelas autónomas, con capacidad de establecer objetivos y metas, y buscar recursos humanos y materiales en su rededor, además de lo que reciben de los gobiernos.

> *Cambios en los estándares curriculares y sistemas de evaluación.* En muchos países de la región, fueron introducidos recientemente cambios bastante amplios en los estándares y parámetros curriculares para la educación básica

y media, y fueron creados sistemas de medición y evaluación de los logros educacionales de estudiantes, escuelas y regiones. Se sabe poco, sin embargo, sobre cómo estas innovaciones pedagógicas llegan o no a las escuelas y los estudiantes. Los sistemas de evaluación todavía no son utilizados como mecanismos efectivos de apoyo institucional y pedagógico a las escuelas y estudiantes que los necesiten. Así, el potencial de estos instrumentos todavía necesita materializarse.

Estos cuatro puntos no agotan la gran agenda de transformación que la educación latinoamericana necesita enfrentar, pero son suficientes para mostrar que no se pude, simplemente, seguir haciendo lo de siempre.

**Referencias**


> Barreto, Elba Siqueira de Sá, y Eleny Mitrulis. 2001. "Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país." *Estudos Avançados* 42.
> Comini, C, y J F. Soares. 2003. "Comparação do desempenho em matemática dos alunos das escolas públicas e privadas: A evidência do SAEB 99." Belo Horizonte: mimeo.
> Duncan, Greg J., y Jeanne Brooks-Gunn. 1997. *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
> Filmer, Deon. 1999. *The structure of social disparities in education: gender and wealth*. Washington, DC: World Bank Development Research Group Poverty and Human Resources.
> Fletcher, Philip R. 1984. *Primary school repetition: a neglected problem in Brazilian education: a preliminary analysis and suggestion for further evaluation*. Stanford, CA: Stanford University.
> Francis, Becky, y Christine Skelton. 2001. *Investigating gender: contemporary perspectives in education*. Buckingham; Philadelphia: Open University.
> Franco, Creso. 2001. *Avaliação, ciclos e promoção na educacão*. Porto Alegre: Artmed.
> Henriques, Ricardo (Ed.). 2000. *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.
> INEP. 2002. "Relatório pedagógico do ENEM 2002." Brasília: Ministério da Educacão, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
> OECD. 2001. *Knowledge and skills for life - first results from PISA 2000 - Education and skills*. Paris: OECD Programme for International Student Assessment.
> Salazar, Mara Cristina, y Walter Alarcón G. 1998. *Child work and education five case studies from Latin America*. Aldershot, Hants, England; Brookfield, VT: Ashgate.
> Schwartzman, Simon. 2001. *Trabalho infantil no Brasil*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho.

- —. 2003. "Globalization, poverty, and social inequity in Brazil." in *Working Paper Series*. Oxford, UK: University of Oxford Centre for Brazilian Studies.
- Thomas, Duncan, Robert F Schoeni, y John Strauss. 1996. *Parental investments in schooling the roles of gender and resources in urban Brazil*. Santa Monica, Calif: RAND.
- UNESCO - OREALC. 2001. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Wilcox, Kristen Campbell, y Randall Ryder. 2002. "Standardized testing and improving educational opportunity in Brazil." *The Educational Forum* 66:214-19.

## ¿Qué es el SITEAL?

El *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)* es un programa que desarrollan en forma conjunta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Buenos Aires (IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Este Programa comenzó a funcionar a comienzos del año 2003.

Los objetivos del programa son:
- Producir, sistematizar y analizar información cuantitativa y cualitativa orientada a la toma de decisiones
- Transferir la información a la comunidad de interés: decisores políticos, académicos, técnicos, docentes, estudiantes, periodistas, etc.

El *SITEAL* está orientado a monitorear la inequidad en el acceso y en los logros educativos de la población, así como el impacto de la educación en la calidad de vida de las familias y en la dinámica social.

En su primera etapa, el Programa se concentrará en la producción y análisis de información proveniente de las Encuestas a Hogares que se implementan en casi todos los países de la región, ya que esta fuente, por su periodicidad y cobertura temática, posibilita diagnosticar la situación y la evolución de la relación entre educación y sociedad.

Esta iniciativa busca aportar un mayor conocimiento sobre la situación social y educativa de la región, como contribución al fortalecimiento de las políticas educativas ante el desafío de garantizar una educación de calidad para todos.